DOCUMENT RESUME

ED 428 546 FL 025 732

AUTHOR Marschall, Matthias
TITLE "Suivez le guide"...L'acquisition de routines de lecture en langue 1 et en langue 2 ("Follow the Guide"...Acquisition of Reading Routines in First and Second Languages).
ISSN ISSN-1010-1705
PUB DATE 1998-00-00
NOTE 15p.; In: Language, etayage et interactions therapeutiques: Actes du 5eme colloque d'orthophonie/logopedie (Language, Scaffolding and Therepeutic Interactions: Proceedings of the 5th Colloquium on Speech Therapy and Speech Pathology) (Neuchatel, Switzerland, September 25-26, 1998); see FL 025 722.
PUB TYPE Journal Articles (080) -- Reports - Research (143) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel); n29 p155-167 Dec 1998
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Comparative Analysis; Foreign Countries; French; German; *Grammar; *Language Acquisition; *Language Processing; Language Research; Learning Processes; Linguistic Theory; *Reading Strategies; *Second Language Learning; Secondary Education

ABSTRACT

A study investigated the acquisition of grammar-based reading routines in both first and second languages (L1 and L2). The objective was to determine whether routine integration of grammatical information to construct a semantic representation of the text is a matter of general cognitive development or language-specific learning. Subjects were secondary school students (n=193), all native speakers of French studying German as a second language, who were administered tests of text anticipation. Results indicate that in L2 reading, these students did not use the reading routines they already had acquired in their first language, suggesting that grammar-based reading routines can not be considered part of general cognitive development, but are rather related to specific language learning. Contains 13 references. (Author/MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 155-167

Suivez le guide...
L'acquisition de routines de lecture en langue 1 et en langue 2
(renominalisation et pronominalisation)

Matthias Marschall
Université de Genève, FPSE

ED 428 546

BEST COPY AVAILABLE

FL 025 732

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Esther Py

2 1

BEST COPY AVAIL

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 155-167

Suivez le guide... L'acquisition de routines de lecture en langue 1 et en langue 2

(renominalisation et pronominalisation)

Matthias Marschall
Université de Genève, FPSE

The choice of anaphors indicates the architecture of a text. Mothertongue readers integrate by routine those grammatical informations to construct a semantic representation of the text. This article deals with the acquisition of grammar based routines both in first language (French) and in second language (German). The aim of our investigation is to know whether grammar based reading routines are a matter of general cognitive development or of language specific acquisition. Tests on text anticipation show that in second language reading, advanced French speaking learners of German do not use the reading routines they already have acquired in their first language. So, grammar based routines can probably not be considered as a part of general cognitive development but as a part of language acquisition.

Introduction: les objectifs de notre recherche

Un lecteur confirmé tient spontanément compte d'un nombre de marques langagières qui orientent sa lecture et permettent de produire des hypothèses fiables concernant la continuation du texte. La prise en compte des marques langagières fait partie des routines de lecture, qui, par ailleurs, s'appuient sur la reconnaissance du genre textuel, le savoir encyclopédique du lecteur, sa capacité d'anticiper sur la continuation du texte[1]. Isoler l'aspect grammatical de la compréhension est, certes, un artifice, mais un artifice qui se justifie dans la mesure où il permet de contrôler si les routines de lecture sont apprises une fois pour toutes ou bien si elles font l'objet d'un apprentissage particulier dans chaque nouvelle langue. La question est de savoir si les routines de lecture sont des opérations purement linguistiques ou si elles sont liées au développement cognitif général.

1 On peut considérer l'acquisition des routines de lecture comparable à celle de l'écrit dans la mesure où elle tient progressivement compte des aspects textuels et communicationnels — le parallèle avec le modèle de Bereiter, 1980 et Scardamalia et Bereiter, 1985 et 1986 est ici bienvenu.

Pour répondre à cette question, j'ai choisi d'observer les réactions à deux types de reprise anaphorique: reprise pronominale et reprise nominale (renominalisation[2]). Pour autant que l'ambiguïté ne dicte le choix du procédé anaphorique, la renominalisation marque le passage à une nouvelle partie du texte[3]. Ce choix présente l'avantage de porter sur des opérations très semblables dans les deux langues comparées (français langue première et allemand, langue seconde). Les manipulations utilisées dans cette expérience peuvent être comparées directement à travers les langues. L'objectif des tests que je vais présenter aujourd'hui consiste à montrer à partir de quel âge des élèves tiennent compte de la structure textuelle pour l'attribution d'un antécédent à une reprise anaphorique critique.

Ces expériences ont été menées avec des élèves du Collège de Genève (de la 1re à la 3e)[4]. En 2e et en 3e, j'ai pu passer les tests en français en parallèle avec les tests en allemand, ce qui permet de comparer les performances des élèves dans les deux langues lors de manipulations équivalentes. Pour le degré 10 (1re du Collège), je ne dispose que des résultats en allemand. La distribution des élèves ayant participé à nos expériences est la suivante:

Degré	Test français	Test allemand	Deux tests	Total
10	-	37	-	37
11	39	39	39	78
12	20	58	20	78
Total	59	134	59	193

Les expériences concernant les opérations d'anaphore ne constituent qu'une partie d'une série de manipulations que j'ai soumises aux élèves. D'autres manipulations confirment les hypothèses que j'ai pu développer à partir de ces expériences.

2 Précisons que le terme 'renominalisation' couvre ici toute reprise d'un antécédent par un groupe nominal, qu'il s'agisse de définitivisation, référenciation déictique intratextuelle ou encore de substitution lexicale (pour ces distinctions, *cf.* de Weck, 1991:142s.).

3 *Cf.* de Weck, 1991:101, 112; Marschall, 1995

4 Je tiens à remercier la direction du Collège de Candolle ainsi que les enseignants qui m'ont accueilli dans leurs cours de m'avoir donné la possibilité de réaliser mes expériences. Un grand merci également aux élèves qui se sont prêtés à ce jeu .

Cherche antécédent désespérément...

L'anaphore se définit par son rapport à un élément textuel précédent[5]: c'est à partir d'un élément anaphorique que l'on va remonter dans le texte pour chercher un groupe nominal — ou une unité textuelle — qui sert d'antécédent pour l'anaphore critique et qui en complète la signification. Dans un premier temps, nous allons donc tester à partir de quels critères les élèves attribuent une unité à une anaphore dont elle serait l'antécédent.

La résolution de cette tâche se développe au cours de l'acquisition de la langue maternelle selon une suite de stratégies: la première stratégie consiste à attribuer l'élément le plus proche à l'anaphore critique (stratégie de contiguïté), elle est suivie par une stratégie qui choisit l'antécédent par l'identité de la fonction syntaxique (stratégie des fonctions parallèles) et, enfin, à partir de l'âge de 6 ans, les enfants se basent sur des traits lexicaux pour l'identification du coréférent (stratégie lexicale)[6]. Ces stratégies se trouvent réinterprétées lorsque les sujets, plus âgés, appliquent des stratégies plus complexes à un niveau textuel. Nous allons voir des exemples pour une stratégie de contiguïté qui tient compte de traits lexicaux comme les marques de nombre et genre. L'intervention — et l'interférence — du thème se manifeste souvent comme un prolongement de la stratégie des fonctions parallèles[7].

La première série de manipulation tente de voir si l'intégration syntaxique joue un rôle dans le choix de l'antécédent. Elle suppose acquise une stratégie lexicale, qui tient compte de l'accord en genre et nombre, et permet de voir si les élèves attribuent le pronom au premier groupe nominal à sa gauche (stratégie de contiguïté) ou s'ils tiennent compte de la différence entre l'occurrence en subordonnée (contiguë) et en principale (stratégie syntaxique). Les manipulations de cette série sont construites selon le schéma suivant:

Principale	Subordonnée	Principale	Réponse
groupe nominal 1	groupe nominal 2	pronom critique	i) pronom = GN2 ii) pronom = GN1

5 *Cf.* par exemple Noizet, 1983:166, qui décrit le traitement des anaphores en deux étapes: reconnaître l'élément anaphorique en tant que «signe à référence variable» et, ensuite, attribuer une référence à ce signe.

6 Pour un résumé des recherches concernant la succession des stratégies de coréférence, *cf.* de Weck, 1991:74s. *Cf.* également Terhorst, 1995 pour l'acquisition en allemand langue maternelle.

7 *Cf.* à ce sujet Kail, 1983, Tyler et Marslen-Wilson, 1982 ainsi que Rondal, Leyen, Bredard et Peree, 1984.

Les manipulations de cette série comprennent deux contextes complémentaires qui sont distribués à part égale sur la population des tests. En voici un exemple:

(1a) Suzanne écrit une lettre pendant que Stéphanie prend son petit déjeuner. Elle se lève ...

(1b) Stéphanie prend son petit déjeuner pendant que Suzanne écrit une lettre. Elle se lève ...

i) ... et va chercher une autre tranche de pain.

ii) ... et range ses papiers et ses plumes.

Les réponses i) et ii) sont proposées pour les deux cotextes, elles permettent de distinguer la stratégie appliquée par les élèves. Dans tous les cas, la distribution sera complémentaire — pour autant que les élèves n'attribuent pas des antécédents au hasard: dans l'hypothèse d'une stratégie de contiguïté, les élèves choisissent i) pour (1a) et ii) pour (1b), dans l'hypothèse d'une stratégie syntaxique, par contre, ii) sera majoritaire pour (1a) et i) pour (1b). Nous nous attendons à ce que les élèves utilisent une stratégie syntaxique pour attribuer un groupe nominal au pronom critique. Nos attentes sont largement confirmées par les résultats:

	degré 11		degré 12		
	i)	ii)	i)	ii)	Total
(1 a)	4 21.1%	15 78.9%	2 22.2%	7 77.8%	28
(1 b)	18 90.0%	2 10.0%	8 72.7%	3 27.3%	31
Total	22	17	10	10	59

Une autre série de manipulations sert à contrôler l'influence de la position de la subordonnée sur le choix de l'antécédent. De nouveau, le pronom critique suit une phrase complexe dans laquelle nous avons varié la position de la subordonnée:

(2a) Quand l'inspecteur Lechat arriva, Maigret s'installait sur la terrasse du café. Il lui fit des signes de la main ...

(2b) Maigret s'installait sur la terrasse du café, quand l'inspecteur Lechat arriva. Il lui fit des signes de la main ...

i) ... pour annoncer des nouvelles au commissaire.

ii) ... et l'invita à s'asseoir à côté de lui et à prendre un apéritif.

Si l'enchaînement se fait effectivement sur la principale — indépendamment de la proximité au pronom critique —, nous nous attendons à ce que les élèves choisissent dans les deux contextes la même réponse: ii). Si les résultats confirment ces attentes dans leur ensemble, il faut tout de même noter qu'en degré 11, on trouve une légère incertitude:

	degré 11		degré 12		
	i)	ii)	i)	ii)	Total
(2 a)	12 31.6%	26 68.4%	2 11.1%	16 88.9%	56
(2 b)	18 45.0%	22 55.0%	3 13.6%	19 86.4%	62
Total	30	48	5	35	118

A partir du degré 12, par contre, le choix est clairement fixé dans le sens d'une stratégie syntaxique indépendante de la position de la subordonnée.

Avec la manipulation suivante, nous quittons le domaine syntaxique. A première vue, le contexte ne change pas énormément: la seule différence par rapport aux manipulations que nous venons de discuter est dans le fait que celles-ci font précéder l'occurrence du pronom critique de deux phrases au lieu d'une seule phrase complexe. Dans une première manipulation, la première phrase introduit un groupe nominal auquel s'ajoute, dans la deuxième, un second groupe de même nombre et genre.

Principale 1	Principale 2	Subordonnée	Principale	Réponse
groupe nominal 1	pronom/groupe nominal 1 groupe nominal 2	groupe nominal 2 groupe nominal 1	pronom critique	i) pronom = GN1 ii) pronom = GN2

La question est de savoir si la présence d'une première phrase influe sur le choix de l'antécédent. Voici un exemple pour ce type de manipulation:

(3a) Dans le bar, il y avait déjà trois camionneurs qui buvaient de la bière sans alcool. Deux collègues entrèrent bruyamment, lorsque les trois s'apprêtaient à payer et à continuer leur chemin. Ils se retournèrent brusquement et ...

(3b) Dans le bar, il y avait déjà trois camionneurs qui buvaient de la bière sans alcool. Ils s'apprêtaient à payer et à continuer leur route, lorsque deux collègues entrèrent bruyamment. Ils se retournèrent brusquement et ...

i) ... les invitèrent à prendre place à côté d'eux.

ii) ... , regardant vers la porte, s'assurèrent que personne ne les suivait.

Si la première phrase n'a pas d'influence sur l'attribution d'un antécédent, il faut s'attendre à ce que ii) soit majoritairement choisi pour (3a) et i) pour (3b). Les résultats nous obligent de réviser ces attentes:

	degré 11		degré 12		
	i)	ii)	i)	ii)	Total
(3 a)	11 57.9%	8 42.1%	8 88.9%	1 11.1%	28
(3 b)	15 75.0%	5 25.0%	10 90.9%	1 9.1%	31
Total	26	13	18	2	59

Dans les deux contextes (3a) et (3b), les élèves choisissent la réponse qui identifie le groupe nominal de la première phrase comme antécédent du pronom critique. Nos premières manipulations nous permettent d'écarter l'hypothèse d'une stratégie de contiguïté qui pourrait s'appliquer au contexte (3a) — mais qui devrait expliquer pourquoi la même stratégie ne s'applique pas dans le contexte (3b) et pourquoi, en degré 11, les élèves hésitent entre une stratégie syntaxique et le choix du groupe nominal contigu. Si l'on accepte, par contre, l'hypothèse selon laquelle les élèves choisissent le groupe nominal introduit dans la première phrase, indépendamment de son intégration dans la deuxième phrase, nous pouvons interpréter toutes les données de cette manipulation: la progression entre les deux degrés à l'intérieur du contexte (3a) s'explique alors tout naturellement.

Seulement, l'attribution d'un antécédent par-delà un autre candidat dans une phrase précédant directement le pronom critique est contre toute attente fondée sur une interprétation syntaxique. Pour quelle raison, un groupe nominal peut-il influencer l'interprétation d'un pronom deux phrases plus loin? L'avantage que ce procédé offre consiste à établir une chaîne thématique à partir d'un groupe nominal saillant[8], cela implique, par contre, que le traitement ne se fait pas à partir d'un élément anaphorique, mais qu'il est préparé avant l'occurrence d'un élément anaphorique. Dans certaines conditions, un groupe nominal est considéré comme une possible adresse pour des reprises à venir. Des expériences de réaction faites par Müsseler et Rickheit confirment l'idée d'une préparation anticipatrice des anaphores pronominales[9].

Dans cette hypothèse, un groupe nominal constitue une adresse privilégiée pour l'attribution d'un pronom ultérieur. Un lecteur qui applique une telle stratégie n'activerait pas un processus de recherche à partir du pronom, mais il marquerait un groupe nominal comme adresse pour une pronominalisation à venir. Cette interprétation explique également le taux très élevé de réponses attendues dans le groupe (3b): ce groupe profite du cumul de deux stratégies, les deux stratégies (syntaxique et anticipatoire) mènent à la même réponse. Seuls les résultats du groupe (3a) permettent de trancher entre les deux stratégies, et nous voyons que les résultats progressent entre les deux degrés observés. Si les élèves du degré 12 appliquent clairement la stratégie anticipatoire, les résultats en degré 11

8 *Cf.* Marschall, 1996

9 Müsseler et Rickheit, 1990: l'analyse des temps de réaction dans leurs expériences plaide pour une attribution directe des pronoms à un antécédent, sans recherche rétrospective.

témoignent d'une influence importante de la stratégie syntaxique pour leur choix.

Dans un contexte légèrement différent, la manipulation suivante tente de vérifier notre hypothèse d'une stratégie anticipatoire:

Principale 1	Subordonnée	Principale 2	Réponse
groupe nominal 1 *et* groupe nominal 2	pronom critique	groupe nominal 2 groupe nominal 1	i) pronom = GN1 ii) pronom = GN2

(4a) Après le cours, Christine a rencontré Nathalie. Comme elle voulait lui raconter comment s'étaient passées ses vacances, Nathalie l'a emmenée boire un café ...

(4b) Après le cours, Christine a rencontré Nathalie. Comme elle voulait lui raconter comment s'étaient passées ses vacances, Christine l'a emmenée boire un café ...

i) Nathalie avait rencontré une famille anglaise très sympathique chez qui, l'année prochaine, elle pourrait vivre comme jeune fille au pair.

ii) Christine avait rencontré une famille anglaise très sympathique chez qui, l'année prochaine, elle pourrait vivre comme jeune fille au pair.

Puisqu'il dépend de la deuxième phrase, le pronom critique devrait être attribué systématiquement au groupe nominal de la principale$_2$. La disposition des groupes nominaux en première phrase ne devrait avoir aucune influence sur l'interprétation du pronom critique. La réponse i) devrait donc être majoritaire dans le groupe (4a), et la réponse ii) dans le groupe (4b). Voici les résultats:

	degré 11		degré 12		
	i)	ii)	i)	ii)	Total
(4 a)	6 31.6%	13 68.4%	3 33.3%	6 66.7%	28
(4 b)	5 25.0%	15 75.0%	2 18.2%	9 81.8%	31
Total	11	28	5	15	59

Comme pour la manipulation précédente, les résultats témoignent d'une nette préférence pour le groupe nominal de la première phrase. La stratégie anticipatoire, qui se manifeste dans le groupe (4a), est ici particulièrement forte: elle s'impose contre les liens de dépendance qui existent entre principale et subordonnée.

La dernière manipulation que je présente ici inverse la perspective: il ne s'agit plus de désambiguïser un pronom critique, mais de pointer l'une des continuations proposées en fonction du contexte donné. Par la construction du contexte, nous suggérons la présence ou l'absence d'un changement de thème. Par le choix de la continuation, les élèves marquent si oui ou non ils tiennent compte de ce changement. Le schéma de cette manipulation est le suivant:

Principale 1	Principale 2	Principale 3	Réponse
groupe nominal 1	pronom 1	(5a) groupe nominal 2 = sujet	i) pronom = GN1
		(5b) groupe nominal 1 = sujet	ii) pronom = GN2

(5a) Cyril a été arrêté vers quatre heures du matin. Il essayait de forcer la porte d'une bijouterie qui avait déménagé la semaine précédente. Le juge Barthes l'a condamné à trois mois avec sursis ...

(5b) Cyril a été arrêté vers quatre heures du matin. Il essayait de forcer la porte d'une bijouterie qui avait déménagé la semaine précédente. Il a été condamné par le juge Barthes à trois mois avec sursis ...

i) En sortant du tribunal, il récidiva avec une bijouterie en faillite.

ii) Il considérait que Cyril était déjà suffisamment pénalisé par le ridicule de cette affaire.

S'ils tiennent compte du changement de thème pour l'attribution de la coréférence, les élèves du groupe (5a) doivent choisir la réponse ii), les élèves du groupe (5b), par contre, enchaînent en maintenant la trame thématique avec la réponse i). Les résultats montrent que nos attentes ne sont pas triviales:

	degré 11		degré 12		
	i)	ii)	i)	ii)	Total
(5 a)	4	15	1	8	28
	21.1%	78.9%	11.1%	88.9%	
(5 b)	9	11	8	3	31
	45.0%	55.0%	72.7%	27.3%	
Total	13	26	9	11	59

Les résultats du groupe (5a) répondent, dès le degré 11, à nos attentes (avec une tendance à la progression en degré 12). Dans le groupe (5b), par contre, les choses ne sont pas encore acquises en degré 11: s'il est rare que les élèves ne tiennent pas compte du changement de thème dans la version (5a), ils ne tiennent pas encore systématiquement compte de l'enchaînement anaphorique dans (5b).

Bilan intermédiaire

Nos expériences montrent que les élèves maîtrisent les règles syntaxiques pour l'établissement d'une coréférence entre un pronom et un antécédent. Dans des contextes simples, les élèves ne se laissent pas guider par le critère de proximité, mais ils tiennent compte de la fonction et de l'intégration syntaxiques des groupes nominaux candidats pour la coréférence avec un pronom critique.

Dans des manipulations plus complexes, les élèves appliquent progressivement des stratégies textuelles qui visent le maintien d'une chaîne thématique à partir d'un groupe nominal en position saillante. Au degré 12, les résultats sont tout à fait cohérent dans ce sens. Au degré 11, les résultats traduisent des hésitations face à certains contextes, mais les résultats de ce degré ne mettent pas en doute la maîtrise de stratégies syntaxiques.

Si l'on croise les résultats des manipulations (3) et (4), on voit que les élèves poursuivent effectivement une stratégie: la majorité d'entre eux choisit la réponse non-attendue aussi bien dans le groupe (3a) que (4a) et la réponse attendue pour les versions (b) des deux manipulations[10]:

	degré 11		degré 12	
	réponse attendue	réponse non-attendue	réponse attendue	réponse non-attendue
(3a) x (4 a)	5 26.3%	10 52.6%	0 0.0%	5 55.6%
(3b) x (4 b)	11 55.0%	1 0.5%	8 72.7%	0 0.0%

Lorsque cohérence il y a dans les réponses, elle se trouve dans les réponses que nous venons d'expliquer par des approches textuelles: il s'agit donc effectivement de stratégies, non pas seulement de choix locaux.

Jusqu'ici, on peut être tenté d'expliquer l'évolution des résultats vers une prise en considération grandissante du texte par l'évolution cognitive des sujets. Si tel est le cas, les élèves ne doivent pas avoir de difficultés à transposer les routines qu'ils ont acquises en langue première lors de la lecture de textes en langue seconde. La dernière partie de mon exposé s'occupe de cette question.

Déjà-vu ou *Tout est à refaire*?

Pour les contextes qui nous intéressent, les règles pour l'usage des anaphores nominales et pronominales sont identiques en français et en allemand. Nous avons donc pu présenter les mêmes manipulations en allemand, ce qui nous permet de voir si les élèves approchent les mêmes contextes de façon différente suivant la langue. En plus, l'allemand est la première langue seconde que les élèves étudient en Suisse Romande. Les

10 La somme des pourcentages est inférieure à 100, parce que notre tableau ne montre pas les cas d'incohérence.

élèves des degrés observés ont déjà une connaissance suffisante de cette langue seconde pour aborder des textes de cette complexité.

Commençons, comme pour les tests français, par des manipulations concernant le choix entre une stratégie de contiguïté et une stratégie syntaxique. Dans cet objectif, nous avons utilisé trois manipulations construites selon le premier schéma. Pour plus de facilité, nous résumons les résultats de ces trois manipulations dans un même tableau. Nous distinguons alors entre réponses attendue et non-attendue, distinction que nous utiliserons également lors de la comparaison avec les résultats français. Nous avons qualifié d'attendue la réponse relevant d'une stratégie syntaxique, ce qui fait que dans les manipulations plus complexes, l'application d'une stratégie textuelle (maintien d'une chaîne thématique) amène à des réponses non-attendues pour un groupe testé.

Voici les résultats pour la première série de manipulations en allemand:

	degré 10		degré 11		degré 12		
	attendue	non-attendue	attendue	non-attendue	attendue	non-attendue	Total
(1 a)	38	19	43	14	62	19	138
	66.7%	33.3%	75.4%	24.6%	76.5%	23.5%	
(1 b)	35	19	42	18	70	23	153
	64.8%	35.2%	70.0%	30.0%	75.3%	24.7%	
Total	73	38	85	32	132	42	291

Dans les deux groupes, nous observons une progression en faveur des réponses adéquates, qui dès la 10e, sont majoritaires. Les résultats sont toutefois moins tranchés que dans les tests français. Le test de cohérence des réponses montre que les élèves adoptent à tous les degrés une stratégie syntaxique, peu d'élèves optent systématiquement pour une réponse contiguë et peu, également, sont incohérents dans leurs réponses.

Nous avons testé également les manipulations d'après le troisième schéma (*cf.* exemple 4) en allemand. Ce type de manipulation amène, en français, à des réponses non-attendues pour un des deux groupes, parce que les élèves maintiennent la coréférence avec un groupe nominal saillant contre les liens syntaxiques de subordination. En allemand, les résultats sont moins clairs à cet égard:

	degré 10		degré 11		degré 12		
	attendue	non-attendue	attendue	non-attendue	attendue	non-attendue	Total
(4 a)	11	8	8	11	13	14	46
	57.9%	42.1%	42.1%	57.9%	48.1%	51.9%	
(4 b)	14	4	16	4	25	6	51
	77.8%	22.2%	80.0%	20.0%	80.6%	19.4%	
Total	25	12	24	15	38	20	97

Dans le groupe (b), celui où la stratégie syntaxique et la stratégie textuelle mènent à la même réponse, les réponses attendues sont clairement majoritaires dès le degré 10. Par contre, la distribution des réponses dans le groupe qui permet de dissocier les deux stratégies applicables se trouvent dans une zone d'indécision et, entre la 10e et la 12e, aucune progression claire ne se détache.

La dernière série à être testée dans les deux langues concerne le choix d'une continuation en fonction d'un changement de thème. Nous avons vu que les élèves de 11e se montrent hésitants dans le groupe sans changement thématique (*cf.* exemple 5), tandis que le contexte avec changement thématique génère des réponses attendues. La situation pour les tests allemands est légèrement différente:

	degré 10		degré 11		degré 12		
	attendue	non-attendue	attendue	non-attendue	attendue	non-attendue	Total
(5 a)	12	7	16	3	18	9	46
	63.2%	36.8%	84.2%	15.8%	66.7%	33.3%	
(5 b)	12	6	11	9	18	13	51
	66.7%	33.3%	55.0%	45.0%	58.1%	41.9%	
Total	24	13	27	12	36	22	97

Les résultats du groupe avec changement thématique (5a) tendent à première vue vers une majorité de réponses attendues, mais l'absence de progression claire met cette interprétation en question. Et ceci d'autant plus que dans l'autre groupe, une stratégie cohérente ne se dégage pas des réponses données.

Ces résultats indiquent pour l'allemand que les élèves maîtrisent bien les contextes dans lesquels il faut appliquer une stratégie syntaxique. Mais dès qu'il y a la possibilité d'une interprétation textuelle, les résultats divergent des résultats obtenus en langue première. Le dernier exemple montre même que la prise en considération d'aspects textuels comme le changement ou non du thème produit des résultats incohérents proches d'une distribution aléatoire.

Conclusions

Les expériences présentées ici montrent que l'attribution d'un antécédent à un pronom critique engage plus qu'une analyse syntaxique: en langue première, les élèves tiennent systématiquement compte du contexte au-delà de la phrase précédente. Nos expériences témoignent de la mise en place de stratégies qui dépassent les relations entre deux propositions. Les élèves tendent à maintenir des relations thématiques à partir d'un groupe nominal

en position saillante et réagissent également aux changements thématiques dans le choix d'une continuation textuelle. Ces résultats nous amènent à considérer l'établissement d'une coréférence non pas comme un processus rétrospectif à partir d'une occurrence anaphorique, mais comme l'anticipation d'éventuelles reprises à partir d'éléments saillants. Dans certaines conditions, un groupe nominal est marqué comme adresse pour des anaphores à venir, et le lecteur maintient, dans le but de construire la cohérence du texte, cette adresse jusqu'à ce qu'elle soit clairement mise à l'écart — par un changement thématique, la marque d'un passage à une nouvelle partie du texte. Cette stratégie textuelle s'avère suffisamment forte pour primer sur des interprétations syntaxiques.

Les manipulations en allemand étant construites sur les mêmes schémas que ceux utilisés dans les expériences en français, nous pouvions nous attendre à ce que les élèves fassent un transfert de leurs connaissances en langue première, qu'ils tirent profit des routines textuelles en langue première pour entrer dans les textes en langue seconde. Les résultats infirment largement ces attentes: les élèves maîtrisent bien les règles syntaxiques, ils n'appliquent pas une stratégie de contiguïté en langue seconde. Mais leur analyse reste limitée au niveau phrastique. Les contextes qui, en langue première, donnent lieu à un dépassement du cadre phrastique produisent des résultats indécis en langue seconde. Sur l'ensemble de notre population, le traitement des anaphores en langue seconde reste local, il n'y a pas de mise en place d'une stratégie textuelle comparable à ce que les mêmes élèves font en langue première.

Dans la mesure où les stratégies ne sont pas transférées, le développement de routines de lecture engage des compétences purement langagières[11] et ne relève pas du développement cognitif général. Mises en crise lors de la lecture en langue seconde, les routines acquises en langue première ne trouvent pas d'application. Les élèves ont recours à des stratégies plus élémentaires qui tiennent compte d'un contexte plus restreint, privilégiant ainsi une perspective «bottom up». Qu'ils ne reviennent toutefois pas en deçà de stratégies syntaxiques (en recourant par exemple à des stratégies de contiguïté) permet de croire que le passage à une stratégie syntaxique constitue un tournant important dans l'appropriation des routines de coréférentialisation[12].

11 *Cf.* Perfetti et McCutchen, 1988

12 Les résultats de Terhorst, 1995:160ss. peuvent très bien être lus dans ce sens.

Bibliographie

Bereiter, C. (1980). Development in writing. In Gregg & Steinberg, *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 73-93.

de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Kail, M. (1983). La coréférence des pronoms: pertinence de la stratégie des fonctions parallèles. In Bronckart, J.P., Kail, M., & Noizet, G. (eds.), *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 107-122.

Marschall, M. (1995). *Textfunktionen der deutschen Tempora*. Genève: Slatkine.

Marschall, M. (1996). Le fil d'Ariane. L'acquisition de routines de lecture en allemand langue seconde: la prise en considération d'indices textuels (pronominalisation et renominalisation). *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 157-178.

Müsseler, J., & Rickheit, G. (1990). Inferenz- und Referenzprozesse bei der Textverarbeitung. In Felix, S., Kanngiesser, S., & Rickheit, J. (eds.), *Sprache und Wissen*. Studien zur kognitiven Linguistik. Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 71-98.

Noizet, G. (1983). Le traitement de la coréférence: problèmes et perspectives. In Bronckart, J.P., Kail, M., & Noizet, G. (eds.), *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 163-171.

Perfetti, Ch. A., & McCutchen, D. (1988). Schooled language competence: linguistic abilities in reading and writing. In Rosenberg, S. (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics*. Reading, Writing and Language Learning, vol. 1 — Cambridge: Cambridge University Press.

Røndal, J., Leyen, N., Bredart, S., & Peree, F. (1984). Coréférence et stratégie des fonctions parallèles dans le cas des pronoms anaphoriques ambigus. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 4*, 151-170.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. In Olson, T. & H., *Literacy, language, and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 307-329.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan, pp. 778-803.

Terhorst, E. (1995). *Textverstehen bei Kindern. Zur Entwicklung von Kohärenz und Referenz*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Tyler, L. K, & Marslen-Wilson, W. (1982). The resolution of discourse anaphors: some on-line studies. *Text, 2*, 263-291.